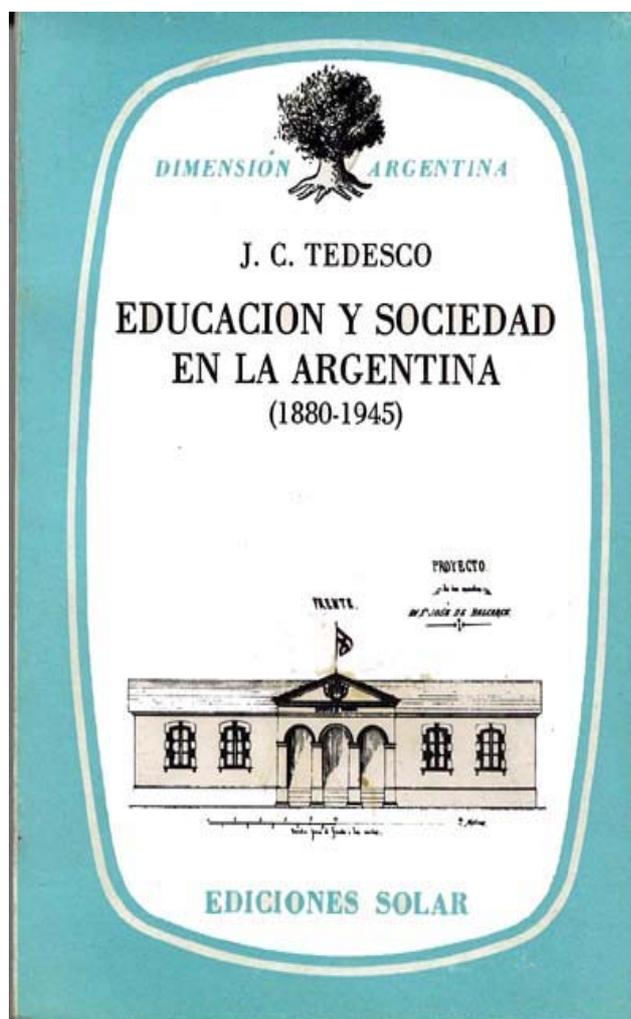


EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN LA ARGENTINA (1880-1945)

J. C. Tedesco



EDICIONES SOLAR

Primera edición , Solar, Buenos Aires,
1986

Segunda edición, Solar, Buenos Aires,
1993

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Prólogo de Gregorio Weinberg	9	
Advertencia a la 3 ° edición	17	
EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN LA ARGENTINA (1880-1900)		
Introducción	19	
Capítulo I: La concepción de la educación en la historia argentina previa a 1880	23	
Capítulo II: Economía y educación	36	
a) La estructura económica	38	
b) Los proyectos educativos de orientación económica.....	44	
1. Sarmiento: agricultura y minería.....	45	
2. La enseñanza industrial.....	49	
c) Los estudios superiores.....	53	
Capítulo III: La función política de la educación.....	63	
a) El enciclopedismo.....	67	
b) La década 1890-1900	79	
c) Una interpretación diferente	85	
Capítulo IV: El Estado y la educación.....	89	
a) El problema de control en la enseñanza primaria (ley 1420).....	94	
b) Autonomía y dependencia en la enseñanza superior	101	
Capítulo V: La enseñanza privada	106	
Capítulo VI: El conflicto con la Iglesia	121	
a) El poder declinante de la Iglesia católica.....	123	
b) Independencia o control en las relaciones entre Estado e Iglesia	125	
Capítulo VII: El progreso educacional	132	
a) El crecimiento del sistema educativo.....	133	
b) El crecimiento desigual	135	
c) La deserción escolar	136	
d) Financiamiento de la educación	140	
Capítulo VIII: La Escuela Normal.....	149	
La deserción estudiantil y la deserción ocupacional	157	
Conclusiones.....	161	
Bibliografía.....	166	
OLIGARQUÍA, CLASE MEDIA Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA (1900-1930)		173
Los intentos de reforma anteriores a 1916.....	179	
El proyecto Saavedra Lamas.....	190	
La actitud del gobierno radical frente a la enseñanza media.....	202	
LA CRISIS DE HEGEMONÍA OLIGÁRQUICA Y EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO, 1930-1945		215
Introducción.....	215	
I. La crisis de 1930	217	
1. La sustitución de importaciones y la estructura de poder	218	
2. Los rasgos de la sustitución de importaciones	222	
II. Sustitución de importaciones y enseñanza técnica	224	
1. La opción del nacionalismo de derecha	229	
2. La opción de la oligarquía liberal	233	
III. Educación y política	237	
1. La opción estatal-privada	242	
2. El neutralismo ideológico	244	
IV. La evolución cuantitativa	247	
1. La enseñanza primaria	248	
2. La enseñanza media.....	252	

DIRECTIVISMO Y ESPONTANEÍSMO EN LOS ORÍGENES DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO.....	261
1. Introducción.....	261
2. El origen del sistema educativo argentino	262
3. La didáctica positivista	265
4. El espontaneísmo anti-autoritario de Carlos Vergara	269
5. Las ideas pedagógicas	272
6. Consideraciones finales	279

DIRECTIVISMO Y ESPONTANEÍSMO EN LOS ORÍGENES DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

1. Introducción

El presente trabajo constituye la primera parte de un estudio más amplio sobre el pensamiento pedagógico argentino. Su propósito no consiste en un análisis de las corrientes pedagógicas en función de su estructura y lógica internas, sino de su correspondencia y articulación con el conjunto de la práctica pedagógica, especialmente de la vigente en el ámbito del sistema educativo formal.

La historia de la educación en América Latina, particularmente la referida al pensamiento pedagógico, es uno de los ámbitos menos desarrollados por la investigación sistemática. Argentina no es una excepción a esta generalidad. Sin embargo, existe una difundida imagen acerca del pensamiento pedagógico en los orígenes del sistema (1860-1900) que adjudica una hegemonía muy fuerte al positivismo y asocia la influencia positivista con el conjunto de rasgos que el sentido común pedagógico atribuye al sistema educativo *tradicional*.

Un análisis más exhaustivo del período permitirá apreciar que la situación es mucho más compleja de lo previsto y que ya desde muy temprano quedaron planteadas con notable grado de madurez las diferentes alternativas posibles, no sólo en términos de política educativa sino también de opciones curriculares y metodológicas. Desde este punto de vista, hoy resulta habitual encontrar explicaciones y alternativas de acción pedagógica, que oscilan entre el directivismo y el espontaneísmo, entre la institucionalización del vínculo de aprendizaje a través de la escuela y la des-institucionalización que promueve la indiferenciación del proceso de aprendizaje en el proceso de socialización general. Estas alternativas, sin embargo, estuvieron presentes desde el origen mismo de la expansión escolar. En sí misma, una comprobación de este tipo no tiene demasiada importancia. La significación, en cambio, puede sobrevenir si contribuye a explicar más claramente el comportamiento de los diferentes actores sociales frente a las alternativas que se presentaban y cuáles fueron los resultados –en términos de permitir el acceso a una cuota mayor o menor de participación en la distribución social del conocimiento– de cada una de estas opciones.

2. El origen del sistema educativo argentino

Como se sabe, Argentina fue uno de los países de la región que expandió más tempranamente la escolaridad básica en el marco de los modelos europeos de la época. Las circunstancias socio-económicas que explican este fenómeno ya han sido analizadas en los capítulos anteriores de este libro. Corresponde, sin embargo, recordar algunos de los rasgos centrales de la propuesta educativa de fines del siglo pasado y que definen la naturaleza de lo que hoy se identifica como el sistema educativo tradicional.¹

En primer lugar y aunque parezca obvio, es preciso tener en cuenta que la instauración misma del sistema educativo y la difusión de la enseñanza básica universal constituyeron una modificación sustancial en los modos de imposición ideológica tradicionalmente vigentes. Desde este punto de vista, uno de los aspectos que diferencia a los distintos países de América Latina en este momento fue la inclusión o exclusión del acceso a la acción pedagógica escolar como modalidades de imposición ideológica. Argentina, junto con Uruguay, Costa Rica y, en menor medida, Chile, fueron los países de la región que acompañaron su incorporación al mercado mundial como exportadores de materias primas e importadores de productos manufacturados, con una organización social y jurídica que suponía la *inclusión* del conjunto de la población en los circuitos básicos de difusión cultural.

Sintéticamente expuesto, el sistema educativo tradicional estaba concebido como un sistema de distribución social del conocimiento según el cual la masa global de la población tenía acceso sólo a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la homogeneidad cultural y una élite accedía a las expresiones más elaboradas y al dominio de los instrumentos que permitían cierto nivel de creación del conocimiento. La operación fundamental era la reproducción del conocimiento y de los modelos para acercarse a él; el maestro aparecía como la figura central del proceso de aprendizaje, ya que él resumía tanto los

¹ Una versión más completa puede verse en Juan Carlos Tedesco, “Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina” en R. Nassif, A. Rama y J. C. Tedesco, *El sistema educativo en América Latina*, Kapelusz, Bs. As., 1984.

conocimientos como la autoridad que los legitimaba y la distribución se institucionalizaba en la escuela para garantizar el carácter homogéneo (no individualizado ni particularista, como el que podrían ofrecer otras instituciones socializadoras como la familia o la Iglesia). En este sentido, lo que caracterizaba al sistema educativo tradicional era el equilibrio o la congruencia en la articulación tanto entre los diferentes componentes del sistema educativo como entre éste y la realidad social para el cual fue elaborado.

En la literatura contemporánea, resulta habitual poner el énfasis en el carácter reproductor de la acción pedagógica escolar ejercida sobre el sistema educativo tradicional. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que, históricamente, la expansión de la escuela supone siempre un cierto grado de ruptura con las pautas que rigen la socialización primaria familiar. Incluso puede sostenerse que, en la medida en que la expansión escolar es producto de procesos de cambio social, la escuela cumple funciones que se acercan al tipo de fenómenos que la teoría de la socialización tipifica como acciones de reconversión social. Desde este punto de vista, es preciso recordar que la propuesta tradicional tenía dos características básicas: la cultura escolar reproducía el orden ideológicamente dominante pero, al mismo tiempo, este orden representaba una modificación sustancial de las pautas y contenidos de socialización utilizados por las instituciones particularistas (familia e Iglesia fundamentalmente). Dicho en otros términos, la propuesta tradicional implicaba que la escuela debía conquistar –generalmente en forma conflictiva– un espacio de acción pedagógica que antes correspondía a otras agencias. Este cambio implicaba una modificación importante en los contenidos ya que, desde este punto de vista, la escuela estaba llamada a difundir los valores seculares, principios republicanos y cierta visión científica de la realidad que reflejaba –con un grado bastante alto de correspondencia– el orden cultural que regía en los ámbitos más dinámicos de la sociedad global.

La articulación entre sistema educativo y realidad social –si bien siempre ha sido un problema complejo y conflictivo– se establecía fundamentalmente a partir de un eje específico: el eje cultural, la educación tenía, en este sentido, *una* tarea social prioritaria: formar al ciudadano (ya sea como dirigente o como dirigido) en un marco definido por los parámetros de la democracia liberal. Desde este punto de vista, el derecho a la educación era una expresión más del derecho a la participación política, y –como tal– producto más bien de una conquista que de una concesión.

En el mismo sentido, también suponía una modificación importante en las formas de acción escolar. La propuesta pedagógica tradicional aspiraba, explícitamente, al éxito en su tarea de aprendizaje en el marco de los límites que la propia propuesta definía como parámetros de distribución social del conocimiento. De esta forma, el objetivo de difundir la lecto-escritura y ciertos conocimientos y valores entre los sectores populares era un objetivo que *debía ser cumplido*. Como indicadores elocuentes de esta voluntad política de los sectores dominantes de la época puede citarse –además de los indicadores cuantitativos– el hecho que los principales ideólogos de los sectores dominantes dedicaron sus esfuerzos a la conducción y orientación de la enseñanza; los presidentes del Consejo Nacional de Educación y los Ministros de Educación durante este período fueron figuras de primer orden en el elenco de la clase política gobernante, de la misma forma que intelectuales y políticos de primera línea eran frecuentemente autores de los libros de lectura de la escuela primaria.

Por otra parte, los objetivos y la voluntad política para lograrlos, permitieron que el pensamiento y la acción educativa generadas en el marco de la propuesta oligárquica en los orígenes del sistema educativo lograran ser hegemónicos durante un período significativamente largo de tiempo. Los sectores populares, en todo caso, cuestionaron las limitaciones en su cumplimiento pero no la validez de su postulación, presionando sistemáticamente para obtener una cuota cada vez mayor de participación en el acceso.

Los estudios históricos han privilegiado generalmente el nivel de análisis socio-político estructural. Es muy poco, en cambio, lo que se conoce acerca de las prácticas pedagógicas específicas vigentes en las escuelas, que mediatizaron los objetivos políticos en el ámbito de las instituciones escolares. Las dificultades para un análisis de este tipo son obvias. En este trabajo se pretende iniciar un estudio que, por supuesto, debería ser objeto de ampliaciones y profundizaciones posteriores.

3. La didáctica positivista

Como se recordará, la base teórica más general de la metodología de la enseñanza aceptada y difundida por los positivistas radicó en los principios herbartianos y pestalozzianos. Desde José María Torres que los sintetizó y divulgó a través de la Escuela Normal de Paraná, prácticamente la casi totalidad de ellos ofreció una versión de dichos principios en algunas de sus obras. Pero sobre esa base, el interés de los educadores positivistas radicó en fundamentar la enseñanza sobre un conocimiento basado científicamente en los principales aspectos de la psicología infantil. Al respecto, vale la pena recordar los

trabajos tan importantes para la época de Víctor Mercante, Rodolfo Senet y otros educadores del momento. El análisis de estos textos permite apreciar que la didáctica positivista estuvo estructurada sobre la base de un doble reduccionismo. El primero, que mantiene todavía su vigencia, es el que lleva la metodología de la enseñanza a apoyarse en la psicología, principalmente en la psicología evolutiva y en la teoría del aprendizaje; el segundo, en cambio, es específico del positivismo y es el que le brinda la posibilidad de elaborar una argumentación claramente conservadora sobre bases supuestamente científicas: la psicología quedaba, a su vez, reducida a la biología. A través de este paso por la psicología, se abría la posibilidad de que la didáctica quedara sujeta a las reglas mecanicistas, fijas y lineales de la biología de la época. Además, esta rigidez iba acompañada por toda la carga ideológica que rodeaba a los análisis sociales hechos en función de postulados biológicos que concebían a la sociedad bajo el modelo del *organismo*.

En el marco de la subordinación a la psicología y a la biología, es posible apreciar tanto los rasgos científicos como los rasgos ideológicos de la didáctica positivista. Con respecto al primer aspecto, no corresponde discutir la validez del *contenido* de las proposiciones psicológicas y sus consecuencias didácticas. Los pedagogos positivistas no fueron, en todo caso, más allá de lo que el desarrollo de la ciencia en ese momento les permitía; en todo caso, la validez de su trabajo radicó en que se movieron muy cerca de la frontera internacional del conocimiento.

El aspecto central, en este punto, consiste en advertir que la preocupación por el *método* fue una constante del período y que esa preocupación estuvo fuertemente asociada a la formación docente. El núcleo central de pedagogos positivistas de esta época se movió en estrecha articulación con los establecimientos de formación de maestros por un lado y con las instancias de supervisión escolar por el otro. De esta forma, se pudo establecer un grado de correspondencia relativamente fuerte entre teoría educativa, formación docente y prácticas pedagógicas aplicadas en el aula, que permitieron obtener un nivel de eficiencia relativamente satisfactorio.

Pero la preocupación por el método estaba, también, vinculada a las circunstancias sociales concretas en las cuales se producía la expansión escolar. La reducción del nivel de análisis psicológico y social al biológico implicaba explicar las diferencias sociales a través de variables tales como la herencia y la raza. Al respecto, son bien conocidas las versiones positivistas acerca de América Latina y las causas de su estancamiento y atraso. Carlos O. Bunge, por ejemplo, ofrece un buen modelo de esta forma de enfocar el problema en su obra *Nuestra América*². Pero esta caracterización implicaba, desde el punto de vista pedagógico, una serie de consecuencias importantes. En primer lugar, los pedagogos positivistas desarrollaron una concepción muy precisa de los rasgos que definían a la capacidad de aprendizaje de la población escolar en virtud de su herencia genética y racial. Al respecto, vale la pena citar extensamente a Víctor Mercante, quien comienza el segundo tomo de su libro sobre *Enseñanza de la aritmética*³, con la siguiente caracterización de los alumnos:

“Es injusto atribuir ya a los programas, ya a los maestros, ya a los gobiernos, ya a las modificaciones introducidas por un decreto de efímera duración, defectos que fluyen de una juventud escolar heterogénea, porque es el producto natural de seis, siete u ocho razas que la evolución rezagada y tardía arrojaron a estas playas después de sentir en los flancos el acicate de la miseria; no nos puede asombrar la intriga en unos, la hipocresía en otros, el rencor en éste, la envidia en aquél, exteriorizados por la maldicencia, el chisme, la soberbia mal disimulada y una sed de aplastar y reducir a nada al semejante, un eterno contendor creado por una imaginación enviada con las pequeñeces de una vida primaria todavía.

Este frondoso árbol, que en cada hoja esconde una vanidad, arraiga en un cerebro duro y perezoso, indócil y arrogante a veces. Hay hogares para quienes el maestro es un enemigo y otros que se permiten el papel de patrones amonestándolos en esquelas de estraza con frases como éstas: ‘Ayer le he preguntado a mi hijo el alfabeto salteado y no lo ha sabido; dígame al maestro que le enseñe a leer, que para eso lo mando a la escuela’. En un ambiente republicano, sin opresiones, la tosca personalidad recobra su vieja robustez.

Al tender, cada año, mis ojos sobre el libro de matrícula, no dejo de sentir escalofríos cuando descubro las imperfecciones de un hogar lleno de exigencias, si el hogar existe. Aquí, una columna de jóvenes sin padre; allá, otra de huérfanos; allá, otra donde la madre, único sostén de seis pequeños, hace esfuerzos sobrehumanos para ganar, cosiendo o planchando, los dos o tres pesos diarios con que alquila dos cuartos, viste y alimenta su prole; acullá, otra donde la hermana mayor, o el tutor, o un presunto pariente, reniega de un fardo que desea abandonar cuanto antes; por fin, otra, donde el padre es pudiente, pero los hijos llevan en el bolsillo la llave de la puerta de la calle. Pocos son aquellos que dentro de una familia acomodada, buena, sin miserias, ni

² Carlos O. Bunge, *Nuestra América: ensayo de psicología social*, V. Abeledo, Bs. As., 1905.

³ Víctor Mercante, *Enseñanza de la aritmética; Cultivo y desarrollo de la aptitud matemática del niño*, 2ª ed., Cabaut, Bs. As., 1916.

angustias, ni sufrimientos, van a la escuela llevados por el sólo afán de perfeccionarse y pocos aquellos que alcanzan la cima de sus deseos”.

En otras de sus obras⁴, Mercante resume su diagnóstico más claramente: “...la mayor parte de los alumnos pertenecen al tipo pasivo (indolente) que se mueve bajo la acción de estímulos enérgicos, obligados por algo que, contrariando sus hábitos de inercia, los vuelva activos”.

Tal como puede apreciarse, aquí están contenidos los elementos que explican los rasgos más salientes de la didáctica positivista: el centro del proceso de aprendizaje debe estar en el maestro ya que, espontáneamente, los alumnos tienden a la pasividad: la acción del maestro debe estar regulada hasta los mínimos detalles y la estimulación debe apelar a todos los sentidos posibles. El autoritarismo docente aparece, de esta forma, fundamentado en el reconocimiento de que la acción del maestro constituye la única garantía para que el proceso de aprendizaje se cumpla adecuadamente. Pero este detallismo metodológico se apoya no sólo en la desconfianza hacia el alumno sino también en la desconfianza en el maestro. Entre los docentes predominaban, según Mercante, los *indiferentes*. ¿A qué se debe, se pregunta, la falta de entusiasmo que predomina en las aulas? “En parte, contesta, a una preparación limitada, sin disposiciones para mejorarla, que no fomenta el amor a las cosas, al libro, a la verdad, a las investigaciones; en parte, a los resabios de viejas esclavitudes que exigen el chicote para movernos; en parte a la *masa de elementos amorfos* que exige estímulos que acardenalen su amor propio para cumplir sus deberes⁵”.

En síntesis, la desconfianza general acerca de las respuestas espontáneas orienta toda la postura didáctica positivista. Esto no conduce a una propuesta totalmente pasiva sino a la regulación detallada de los estímulos para la actividad. Dicha regulación se asentaba –como ya vimos– en los clásicos principios de Herbart y Pestalozzi e incluía un fuerte acento en el manejo de instrumentos, el control de experiencias científicas, la observación, etc. En este sentido, la propuesta positivista está lejos del formalismo vacío de las prácticas pedagógicas habituales. En realidad la descripción crítica que los positivistas hacían de las prácticas docentes vigentes en las escuelas no diferían mucho de las actuales caracterizaciones que se obtienen a partir de estudios etnográficos sobre interacción en el aula. La peculiaridad de la alternativa positivista consistía, por lo tanto, en proponer una estructuración de la acción pedagógica destinada a superar las características originales de los actores del proceso. En este sentido y más allá del pesimismo y el fatalismo biológico, reconocidos como punto de partida, la propuesta didáctica del positivismo tendía a garantizar el progreso individual a través de estrategias que movilizaran, externamente, las capacidades naturales individuales.

4. El espontaneísmo anti-autoritario de Carlos Vergara

El pensamiento de Carlos Vergara (1859-1929) –notoriamente desconocido a pesar de la vastedad de su obra ocupa un lugar importante en el desarrollo histórico de la pedagogía argentina. Esta importancia proviene fundamentalmente del hecho de haber postulado una seria crítica a los esquemas positivistas de análisis pedagógico, en los momentos en que dichos esquemas poseían un grado muy alto de hegemonía dentro de los ámbitos intelectuales argentinos.

Desde el punto de vista filosófico, la crítica de Vergara al positivismo puede definirse como una crítica *krausista*, concepción que –como se sabe– tuvo cierta vigencia hacia fines del siglo pasado y principios de éste⁶. En el plano político, en cambio, Vergara se ubica claramente en una posición antioligárquica que si bien lo acercó en diversos momentos al radicalismo no se concretó en su incorporación orgánica a ningún movimiento político determinado.

Desde el punto de vista filosófico y científico, en cambio, el análisis del pensamiento de Vergara no resistiría un examen riguroso. Las imprecisiones, las ambigüedades, las generalizaciones rápidas y sin base abundan en buena parte de sus textos; su obra, por otra parte, abarca explicaciones que intentan cubrir la totalidad del saber y en ellas las repeticiones son frecuentes y los esquemas de análisis se extrapolan de un nivel a otro sin demasiado rigor. En su conjunto, estas características han permitido que se calificara este momento del pensamiento krausista como un momento de “empobrecimiento teórico”⁷ lo cual, sin duda es

⁴ Víctor Mercante, *Metodología especial de la enseñanza primaria*, Cabaut, Bs. As., t. I, pág. 71 y siguientes.

⁵ Víctor Mercante, *Enseñanza de la aritmética...*, *ob. cit.*, pág. 5.

⁶ La obra más completa sobre el krausismo argentino es, sin duda alguna, el libro de Arturo Andrés Roig, *Los krausistas argentinos*, Cajica, México, 1969.

⁷ A. A. Roig, *ob. cit.*, pág. 415.

estrictamente válido. Sin embargo y a pesar de su simplicidad, vale la pena esquematizar las ideas centrales de la propuesta teórica que expone Vergara para –desde allí– abordar las cuestiones específicamente pedagógicas.

El concepto que puede servirnos de punto de partida en esta breve reseña de sus ideas filosóficas es el concepto de acción. Vergara es, al respecto, muy categórico: “...cada organismo y cada órgano (...) es una resultante de la acción que ese órgano o ese organismo ha realizado a través de innumerables generaciones”⁸. Todo el desarrollo –sea cual fuese el organismo del cual nos ocupemos– depende de la *actividad* que desarrolle. El significado de esa actividad tiene connotaciones importantes para nuestro análisis: en primer término, Vergara concibe la actividad como expresión de un plan *predeterminado* en cada organismo, plan que resulta de la acción de todas las generaciones anteriores. Este determinismo natural absoluto es, sin embargo, la base de su postulado central sobre la libertad, porque en la medida en que dicho plan está preformado, lo importante será garantizar su expresión evitando cualquier traba que impida su desarrollo *libre y espontáneo*⁹.

Estos dos rasgos –libertad y espontaneidad– son centrales en la definición del concepto de acción en Vergara. El tercero, que completaría el significado del concepto, es su carácter *divino*. Para Vergara –en contraposición al positivismo dominante en este período de la historia del pensamiento argentino y retornando así una conceptualización metafísica– la acción espontánea y libre implica la realización de lo divino en cada ser. La acción –siempre, insistimos, en la medida que sea libre– expresa el espíritu divino que en última instancia dirige el movimiento del universo. Esta connotación metafísica con la cual Vergara alude al concepto de acción le permite asociarlo directamente con valores morales específicos. Así, actuar será bueno en tanto significa poner de manifiesto el espíritu de Dios y, complementariamente, la inactividad o la pasividad será concebida como *mala*. “La acción, dirá Vergara, sintetiza todas las virtudes”¹⁰.

5. Las ideas pedagógicas

El primer aspecto a tener en cuenta aquí es el valor educativo que Vergara otorga a la acción. Actuar es educativo en la medida que significa enriquecimiento y desarrollo de las capacidades que el organismo trae preformadas. Invirtiendo este postulado desde la perspectiva de la pedagogía, Vergara podrá decir que educar será estimular la acción y permitir su desarrollo, distinguiendo la acción “verdadera” (que sería precisamente la que cumple con esas condiciones) de otros tipos de acción que en lugar de favorecer el desarrollo lo traban.

Dewey, con mucha más precisión conceptual y sin las connotaciones metafísicas y éticas que aparecen en Vergara, planteó la misma concepción a través tanto del valor educativo que otorga a la *experiencia* como a la distinción que establece entre experiencia *educativa* (definida como aquella experiencia que permite al educando seguir avanzando en su desarrollo personal, que no lo traba ni lo frena en su crecimiento) y experiencia *no-educativa* (definida, precisamente, por lo contrario). Un ejemplo frecuente en Dewey para señalar esta diferencia es el tipo de experiencias al cual la educación tradicional sometía al alumno: estudios memorísticos, pasividad, etc., experiencias todas que determinaban un freno al desarrollo personal y que impedían su crecimiento.

Pero la semejanza no termina aquí. Si –como se decía más arriba– para Vergara la actividad desarrollada por un organismo expresa un plan prefigurado a través del tiempo y las sucesivas generaciones, ¿cuál será el papel que le corresponde a la educación en la formación del sujeto? Vergara contestará diciendo que lo fundamental en toda área educativa es rodear al alumno de un medio ambiente que no trabe el desarrollo espontáneo de la actividad del sujeto, es decir, un medio ambiente caracterizado por su permeabilidad y su fluidez. La importancia del medio ambiente queda reflejada en las fórmulas con las

⁸ Carlos Vergara, *Filosofía de la educación*, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, Bs. As., 1916, pág. 73 (en adelante se citará *FE*).

⁹ “... la espontaneidad y la libertad son inherentes al progreso y al desarrollo de todos los seres vivos. Una planta sólo puede crecer y perfeccionarse conforme al plan y al programa ya formado por la herencia desde innumerables generaciones, sin que nadie pueda obligarle a crecer tanto por semana o por mes” (...) “Según esto, el plan y el programa a seguir por todos los organismos está ya dentro de ellos mismos, trazado por la naturaleza y corregido por ella. Lo necesario y conveniente es favorecer el desarrollo de ese plan o tendencias íntimas de los seres por las condiciones favorables del medio”. C. Vergara, *FE*, págs. 252-3.

¹⁰ Véase *FE*, págs. 73, 91, 117 y 201.

cuales Vergara expuso sus dos primeros principios educativos¹¹ y no es preciso extremar los términos para evocar aquí la concepción de Dewey acerca del papel del medio ambiente en la educación, largamente explicado en el capítulo 2 de *Democracia y educación*¹².

Esta valoración de la acción y de la actividad le permite a Vergara ensayar una crítica (a veces de tono furibundo) a las prácticas pedagógicas vigentes, todas ellas de carácter libresco y basadas fundamentalmente en el verbalismo. Para Vergara, nadie aprende si no es capaz de transformar el saber en actos; las escuelas de Derecho, por ejemplo, no enseñan nada acerca de su objeto central –la justicia– en la medida que no impulsan en sus alumnos la práctica de la justicia. Lo mismo dirá de las otras disciplinas y en su conjunto, de todo el sistema educativo apoyado –sostenía repetidamente Vergara y con razón– en palabras y no en actos. Buena parte de sus escritos están destinados a repetir en todos los tonos y formas posibles ese postulado. Pero, siguiendo en forma coherente su esquema fuertemente eticista, para Vergara las acciones con más alto valor educativo serán precisamente aquellas con más alto contenido moral. Enseñar a “hacer el bien” es uno de los fines básicos de la educación.

Al colocar el centro del problema en la actividad libre y espontánea del individuo y al valorar la influencia natural del ambiente como el elemento básico de la tarea educadora, Vergara se colocaba en una situación desde la cual podía deducir consecuencias prácticas en el plano pedagógico que lo llevarían a postular principios radicalmente contradictorios con los vigentes. Los métodos, la disciplina, los planes de estudio y los programas, el rol del docente, el papel de la comunidad y del Estado, los textos, en definitiva todos los elementos que intervienen en el hecho educativo son analizados a partir de esta nueva concepción. Si bien los resultados de este análisis son desiguales, en conjunto representan un valioso aporte que además de su valor intrínseco brinda materiales de importancia para la comprensión del fenómeno del autoritarismo pedagógico en distintos momentos históricos.

El problema de las formas metódicas reviste, en el período que estamos analizando, una importancia peculiar. Como ya vimos, el pensamiento positivista asignó a la metodología didáctica un lugar relevante dentro de la tarea educativa y se ocupó de regularla hasta sus más mínimos detalles.

Vergara, en cambio, sostiene una teoría diferente. Partiendo del supuesto según el cual todo está prefigurado en el sujeto, sostuvo que la única tarea válida desde el punto de vista educativo era dar al sujeto la más amplia libertad de trabajo y expresión para que las condiciones que trae prefiguradas puedan desarrollarse. Los estímulos externos, en esta concepción, no deben ser cuidadosamente organizados de manera tal que vayan provocando gradualmente el desarrollo de los conocimientos; al contrario, su función es configurar un medio ambiente fluido cuya función principal en cuanto estimulante sería la de permitir la libre expresión de los sujetos.

La significativa valoración de las potencialidades autónomas de los sujetos condujo a Vergara a negar la validez de las investigaciones encaradas en el marco de la pedagogía positivista y destinadas a regular externamente la conducta de los alumnos. Sus críticas fueron, en este sentido, categóricas. No discutió la mayor o menor consistencia interna de esos trabajos sino que cuestionó directamente su sentido. La siguiente cita, aunque un poco extensa, refleja perfectamente la postura de Vergara en este punto:

“De acuerdo con la doctrina expuesta, la sabiduría del pedagogo y del sociólogo consistirá en favorecer lo que va está en los seres y en obedecer los planes ya trazados por la Naturaleza. Como toda la ciencia de la educación se ha propuesto hasta hoy dirigir al espíritu de la niñez y la juventud; ahora al llegar a establecer que el propósito del educador es enseñar a los alumnos a que marchen, estudien, aprendan, se eduquen y se gobiernen solos, resulta que todo lo que hasta hoy se ha llamado pedagogía y ciencia de la educación queda sin base y sin objeto, dando lugar a una ciencia nueva, con caracteres muy distintos a la anterior pedagogía. La importancia de este nuevo concepto ha de verse en sus aplicaciones. Los métodos y procedimientos que tanto absorben la atención de los pedagogos y de la pedagogía al querer determinar un camino que se imagina indispensable para aprender y enseñar cada una de las materias, quedarán sin

¹¹ El principio n° 1 de la educación estaba formulado en los términos siguientes: “Así como la Naturaleza para formar y perfeccionar los individuos y las especies obra por la influencia del medio ambiente, así también debe procederse siempre en la educación. Si la Naturaleza siempre obra por influencia del medio ambiente para dirigir y transformar las especies, es así como debieran proceder los educadores; y casi todo lo que hay que decir sobre la educación debe referirse a la preparación del medio ambiente adecuado, para que el alumno desarrolle los mejores impulsos que la Naturaleza puso en su alma”. *FE*, págs. 430-31. El principio n° 2 sostiene: “En el alma humana pugna por manifestarse el espíritu divino, y lo más y mejor que puede hacerse por un niño o por un joven es favorecer los buenos impulsos ya existentes en él, alejándole lo adverso y acercándole lo favorable”. *FE*, pág. 440.

¹² John Dewey, *Democracia y educación*, trad. de Lorenzo Luzuriaga, Ed. Losada, Bs. As., 1953.

consistencia cuando se comprenda que el alma de los métodos y de los procedimientos está en la espontaneidad del maestro y de los alumnos, a la vez que en las condiciones y necesidades del medio ambiente”¹³ .

Las últimas palabras de la cita anterior son claves para entender la postura de Vergara acerca de las formas metódicas: *espontaneidad y medio ambiente*. Ya vimos en puntos anteriores la base desde la cual Vergara llega a esta concepción. Pero lo importante ahora es advertir que esta postura de Vergara lo condujo naturalmente a dar los primeros pasos y dentro de una línea que –pasando por redefinir los roles del maestro y del alumno– configura una especie de “anti-didáctica”, anticipación elocuente de algunas propuestas actuales de la teoría del antiautoritarismo pedagógico.

Los componentes conceptuales de esta anticipación teórica son los siguientes: en primer término, catalogar los regímenes vigentes como opresores tanto para los maestros como para los alumnos. Esta valoración de la forma como los sistemas vigentes degradan a los actores del hecho educativo derivó, necesariamente, en la redefinición de sus roles, Vergara sostuvo enfáticamente que “...el maestro, tal como hoy se lo conoce, debe desaparecer”. Sobre esta línea, la obra de Vergara es rica en argumentaciones tendientes a dar a la escuela las características propias de los ambientes no escolares. “La escuela es la sociedad misma”, sintetiza Vergara, y cuando analiza las tareas, los temas y el papel del alumno, esta expresión adquiere todo su significado:

“Hemos llegado a un momento en que todo lo que se haga por la enseñanza, aun lo mejor, será flor de un día, porque carecerá de consistencia y de base si no es obra directa de la conciencia popular, que la sostenga sobre todos los cambios políticos de gobierno. Por este sistema el alumno ya no tiene como único mundo escolar las cuatro paredes del aula que deprimieran tantas almas infantiles. Los temas de estudio los encuentra en el mundo real que le rodea, en la sociedad misma, que no sólo estudia como observador, sino principalmente como actor, como agente productor de bien para sí y para la comunidad. Por ejemplo, el niño producirá primero una cajita de cartón (...) en una conferencia semanal de las organizadas por la escuela, una sencilla lectura... más tarde sabrá forjar el hierro y a otras horas irá, encabezado por sus maestros, a hacer propaganda en favor de la pureza del sufragio, del respeto mutuo que se deben a todos los bandos y asistirá a presenciar las elecciones”¹⁴ .

En este esquema, ¿cuál debe ser el rol del maestro? Al respecto es interesante observar cómo Vergara rescató permanentemente la figura de Pedro Scalabrini, profesor de la Escuela Normal de Paraná. Su fórmula sería: “...el trabajo del educacionista debe concretarse en rodear al alumno de elementos adecuados y en quitarle obstáculos para que él pueda por sí solo ejecutar sus facultades y perfeccionarse”¹⁵ . Un segundo elemento conceptual en esta postura lo constituye la introducción de lo *productivo* dentro de la forma de trabajo. Esta posición tuvo en Vergara un doble contenido. Por un lado, la productividad se relaciona con el énfasis puesto en la acción en desmedro de las palabras. En este sentido los contenidos deben ser materializados en acciones antes que meramente verbalizados; este sería el significado más amplio dado por Vergara al término productividad. Pero en un sentido más estricto, Vergara reclama productividad en el sentido económico de la cuestión:

“Si no querernos torcer las facultades debemos presentar los asuntos por su lado productivo. Habitando a los alumnos, como ahora hacemos en las escuelas, a que estudien sin relacionar el trabajo, de una manera *conciente*, con lo productivo, los impulsamos a la esterilidad y violamos las leyes naturales del perfeccionamiento humano” ... “Si cada conocimiento que adquirimos en la escuela pudiéramos utilizarlo fuera de ella, o viéramos con frecuencia que otros lo aplican, no sólo no lo olvidaríamos sino que nos estimularía constantemente a aprender más”.

Consecuente con los planteos anteriores acerca de los métodos, Vergara desarrolla una concepción de la disciplina escolar en la cual se ponen de manifiesto en forma muy notoria los rasgos antiautoritarios de su doctrina. Este punto fue, indudablemente, uno de los que más perturbaciones produjo en los ambientes oficiales de la época, no tanto por el desarrollo teórico que Vergara pudo otorgarle sino por sus consecuencias prácticas.

Desde el punto de vista teórico, la exposición de Vergara sobre este tema no se aparta de los argumentos que expusimos hasta ahora. De acuerdo a su postulado central acerca de la influencia decisiva

¹³ Carlos Vergara, *Revolución pacífica*, Bs. As., 1911, pág. 292.

¹⁴ *Ibidem*, pág. 293.

¹⁵ *Ibidem*, pág. 184.

del medio ambiente en la determinación de las conductas, todo tipo de conducta desviada –desde un simple acto de indisciplina escolar hasta un hecho delictivo grave– tiene su origen en circunstancias exteriores o en la herencia, pero nunca en el sujeto como tal, que tiene una responsabilidad muy limitada en la producción de esos actos.

Sobre esta base, Vergara niega valor a cualquier tipo de código disciplinario que se base en castigos. Al contrario, “...el más fecundo elemento disciplinario consiste en que los alumnos sepan que el maestro cree que él *no tiene derecho* a tocar jamás su libertad física ni moral ni en lo más mínimo”¹⁷.

En éste, como en otros puntos, carece de sentido hacer un análisis de la consistencia teórica de la propuesta de Vergara. Es obvio que tal como está presentada, su propuesta contiene un alto grado de ingenuidad, que la hace muy vulnerable. Sin embargo, lo rescatable es la línea global de su posición, que tiende a enfatizar lo negativo de toda la política coercitiva en el ámbito escolar y a colocar el problema de la disciplina no como factor aislado sino como uno de los componentes básicos de las condiciones para el aprendizaje (compartiendo en este sentido la responsabilidad junto a los contenidos, los métodos, etc.). La contrapropuesta de Vergara pasa por lograr la disciplina –indispensable para que tenga lugar la tarea de aprendizaje– a partir de condiciones externas adecuadas y estímulos internos lo suficientemente fuertes como para que no tengan sentido las imposiciones formales externas.

Vergara trató de poner en práctica este énfasis en el respeto absoluto por la libertad. Así, en el período en que actuó como Director de la Escuela Normal de Mercedes se propuso aplicar en la escuela una serie de nociones sobre la disciplina que pasaban por la eliminación de todo tipo de sanciones. Vale la pena recordar la resolución que dictara sobre este punto y que constituye uno de los testimonios más claros del espíritu antiautoritario de Vergara:

“1º Que los profesores del establecimiento deben tratar a todo alumno que cometa una falta, con entera consideración, proponiéndose hacerle ver que ha cometido un error, no una acción con el deseo de hacer mal.

2º Que todos los medios disciplinarios que afecten en lo más mínimo la dignidad del alumno, sean considerados contraproducentes y como que propenden a desorganizar la escuela.

3º Que ningún profesor dirija palabras ni miradas imperiosas a los alumnos, ni aun al más culpable.

7º Todos los alumnos deben tener la convicción de que nadie tiene derecho de tocarles su dignidad, ni con una mirada fuerte, y si no tuvieran esa convicción, los profesores están en el deber de dárselas, porque éste es el medio más eficaz de asegurar la disciplina de toda la escuela”¹⁸.

6. Consideraciones finales

Tal como puede apreciarse a través de esta somera presentación de los postulados positivistas y krausistas frente al problema de las prácticas pedagógicas, es evidente que las alternativas directivistas y no-directivistas, acompañadas de fundamentaciones genetistas o culturales sobre el carácter de la inteligencia, tienen una historia muy prolongada.

Asimismo, el análisis de estas propuestas pone claramente en evidencia el carácter autoritario de las propuestas genetistas y el carácter democrático de las postulaciones espontaneístas. Sin embargo, esta caracterización corre el riesgo de suponer que el carácter democrático o antidemocrático de las relaciones pedagógicas determina las funciones globales que el sistema cumple con respecto a la estructura social. En un artículo escrito hace ya más de diez años, Jean-Claude Passeron aclaraba lúcidamente la relativa independencia que existe entre la democratización de las relaciones pedagógicas y la democratización del sistema educativo¹⁹. George Snyders, desde una perspectiva más estrictamente pedagógica, analizó extensamente el problema del directivismo y no-directivismo en la enseñanza²⁰ y en América Latina, por último, Dermeval Saviani planteó recientemente una suerte de reivindicación del carácter democrático y científico de la pedagogía tradicional²¹.

No corresponde, por lo tanto, que repitamos aquí el conjunto de argumentaciones contenidas en esos trabajos. Su mención apunta a destacar el hecho que ya existe una cierta tradición teórica que ha tendido a

¹⁷ *Ibidem*, año 1889, t. II, pág. 581.

¹⁸ *Ibidem*, también *Educación republicana*, pág. 61.

¹⁹ Jean-Claude Passeron, “Los problemas y los falsos problemas de la democratización del sistema escolar”, *Revista de Ciencias de la Educación*, Bs. As., año III, n° 8, agosto de 1972.

²⁰ George Snyders, *Où vont les pédagogies non-directives?*, P.U.F., París, 1975.

²¹ Dermeval Saviani, “Escola e Democracia”, *ANDE*, Revista de Associação Nacional de Educação, año 1, n° 1, 1981. Ídem “Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, en *ANDE*, año 1, n° 3, 1982.

superar las hipótesis que extrapolaban –sin mediaciones– las características de los vínculos pedagógicos a los vínculos sociales y viceversa. En el marco de estas interpretaciones, la parte final de este texto intentará aportar algunos elementos que permitan comprender cuál fue el aporte que las pautas pedagógicas de la escuela argentina de principios de siglo brindaron al carácter relativamente más democrático que el sistema en su conjunto ha ostentado históricamente.

En este sentido, y después de leer a los positivistas, resulta difícil resistir la tentación de enfatizar el carácter claramente antidemocrático de sus postulados. El fatalismo biológico resultaría inmodificable; el fracaso escolar sería explicado por razones genéticas y la función de los métodos y programas escolares sería seleccionar a los “más aptos” y excluir rápidamente a los que no podrán avanzar en el sistema más allá de sus posibilidades “objetivas”. Mercante mismo se ocuparía de fundamentar uno de los proyectos más orgánicos de reforma escolar basado en este diagnóstico psico-pedagógico brindando, en 1916, los argumentos para la reforma del ministro Saavedra Lamas, que intentaba reducir la escolaridad básica a cuatro o cinco años, estableciendo un nivel intermedio con funciones orientadoras y un ciclo secundario diversificado.

Saavedra Lamas, apoyándose en Mercante, justificaba la necesidad de esta reforma diciendo que de esta manera se beneficiaría al sector social que por su ubicación “...no está en condiciones de realizar opciones más elevadas. Ellos tienen ya predeterminada casi su situación social y se trata sólo de evitar que no completen su instrucción incipiente haciendo que obtengan una aptitud remunerable que mejore su condición y asegure su dignidad en la vida. Así no se impedirá que los demás, los de aptitudes más vigorosas, de mayor holgura en su situación personal, de mayor fuerza de voluntad, puedan completar otro género de preparación integral haciendo los tres años de la Escuela Intermedia, completándolos con el núcleo obligatorio y dirigiéndose, si a ello aspira, a una finalidad universitaria”²².

Sin embargo, el riesgo que enfrenta una caracterización en términos conservadores de las propuestas organizativas y didácticas del positivismo, consiste en –apelando a una metáfora extrema– arrojar el agua sucia de la bañera con el chico adentro.

Como se sabe, la reforma de Saavedra Lamas y todos los intentos oligárquicos de reformar la estructura del sistema diseñado en la década 1880-1890 fracasaron por la oposición de los sectores medios y populares. En este sentido, es preciso advertir que, si bien la propuesta positivista logró hegemonizar las prácticas pedagógicas, no logró modificar la estructura homogénea del sistema educativo. De esta forma, el sistema garantizaba una relativa igualdad en el acceso a formas metódicas que ostentaban un alto grado de legitimidad científica. Al respecto, es preciso no perder de vista que la hegemonía del pensamiento pedagógico positivista se apoyaba en el reconocimiento de un hecho válido: los sectores populares con posibilidades de acceso a la escuela no estaban dotados de los elementos que les permitieran acceder espontáneamente al dominio de los códigos culturales que la escuela proporcionaba. Obviamente, no son factores biológicos los que explican estas descompensaciones sino factores sociales.

Pero la peculiaridad del caso argentino –y de allí el carácter democrático relativamente más amplio de su sistema escolar– consistiría precisamente en haber ofrecido una estructura organizativa homogénea y una oferta metodológica donde la preocupación por los “déficits” en el punto de partida de la población escolar constituyó una variable relevante en la acción pedagógica escolar. Si unimos a estos factores propiamente escolares los datos referidos a la evolución social argentina en este período (urbanización temprana, rápida expansión de los sectores medios y temprano acceso al poder político, bajos índices demográficos, inexistencia –por eliminación física– de la población indígena, etc.) es posible tener un cuadro aproximado de los factores que explican el éxito relativo de la expansión escolar y la vigencia de una imagen democrática del sistema escolar que los sectores populares defendieron sistemáticamente en este período.

Por otra parte, ¿cuál fue la respuesta de los sectores populares a la propuesta krausista? Frente a este punto, si bien no existen demasiadas evidencias que permitan ofrecer una respuesta precisa, los datos disponibles parecen indicar que los postulados de Vergara no superaron el marco limitado de sus propias experiencias y órganos de difusión.

Con respecto al socialismo, parece evidente que mantuvo una postura muy cercana a los positivistas. En cuanto al radicalismo, Vergara intentó ofrecer sus principios como base para el programa educativo del yrigoyenismo. Al respecto, las expresiones más completas pueden leerse en el trabajo que Vergara titulara *Reorganización del país; Estudio dedicado a los radicales argentinos* y que fuera publicado inicialmente en

²² Carlos Saavedra Lamas, *Reformas orgánicas en la enseñanza pública; sus antecedentes y fundamentos*. Bs. As., Peuser, 1916, t. II, pág. 372. Un análisis de esta reforma puede verse en págs. 190 y sigts. de este libro.

su periódico “La Revolución” y luego transcrito en el libro *Revolución pacífica*. Allí Vergara expresaba que si bien su periódico no se entregaría jamás a ningún partido ni a ningún gobierno creía, sin embargo, “...que el partido Radical es uno de los que mejores condiciones reúne para realizar el programa que defendemos”²³. Dicho programa fue, desde el punto de vista didáctico, básicamente des-institucionalizador. Desde el punto de vista de la estructura del sistema, Vergara también apuntaba a indiferenciar el proceso pedagógico en el marco de procesos sociales reclamando, en consecuencia, que el principio de soberanía popular se manifieste en las acciones pedagógicas y en la organización escolar a través, por ejemplo, de la acción popular de los maestros, los directivos, los miembros del Consejo Nacional de Educación, etc.²⁴ En la misma línea Vergara postulaba la limitación de la injerencia estatal en educación, propiciando el estímulo a la iniciativa popular dentro del marco de los modelos anglosajones de política educativa.²⁵

La respuesta del radicalismo a estas propuestas, sin embargo, fue el silencio. La política educativa del período 1916-1930 no recogió los postulados de Vergara, salvo, sin mencionarlo, en las pocas afirmaciones de este tipo que se registran en el marco de la Reforma universitaria de 1918 y que pre-anuncian a los autores y a las conceptualizaciones que luego se articularán orgánicamente a través de las teorías de la Escuela Nueva.

Este comportamiento de los sectores medios y populares parece bastante racional frente a las alternativas posibles. Desde el punto de vista de la estructura del sistema (enseñanza básica obligatoria, gratuita, laica y de siete años, enseñanza media poco diferenciada y universidad profesionalizante) las demandas democratizadoras se canalizaron a través de la defensa de esta estructura frente a los esfuerzos oligárquicos por reformarla. En este sentido, las propuestas de Vergara ofrecían dudosos atractivos: reducir la acción estatal implicaba el riesgo –visible en algunas propuestas des-estatizantes actuales– de reproducir más fielmente aún en el ámbito del sistema educativo, las diferencias sociales y regionales existentes en la estructura social en su conjunto.

La participación popular en la elección de las autoridades docentes podría resultar atractiva en el marco de los reclamos de soberanía popular previos a 1916, pero una vez conquistado el acceso al poder político por parte de la Unión Cívica Radical, estos reclamos perdieron significación (salvo, como dijimos, en el ámbito universitario donde precisamente se mantuvieron reductos de poder oligárquico)²⁶.

Por último, desde el punto de vista de las prácticas pedagógicas escolares, el espontaneísmo de Vergara ofrecía las mismas limitaciones y virtudes que actualmente pueden señalarse para posturas de este tipo²⁷.

Por un lado, se tiende a la indiferenciación total entre vínculo pedagógico y vínculo social. El proceso de aprendizaje se reduce a un intercambio libre entre sujeto y medio ambiente que se asemeja a los vínculos habituales que se dan fuera del ámbito escolar. El riesgo de este tipo de espontaneísmo es, como se sabe, dejar al sujeto en el mismo punto en el que se encontraba antes de comenzar el aprendizaje. Pero por otro lado, el espontaneísmo permite plantear el reconocimiento a la diversidad cultural y a la potencialidad educativa de la participación de los actores del proceso pedagógico. En el debate argentino de principios de siglo estuvieron presentes todos estos matices: el conservadorismo de las propuestas revolucionarias y el carácter democrático de los postulados conservadores. Frente a este panorama, es posible sostener que uno de los criterios más significativos para dilucidar el problema consiste en observar el comportamiento efectivo de los sectores populares. Ellos parecen haber reconocido algo que recientemente y a raíz del debate sobre el fracaso escolar y sus causas, Michel Brossard expresara con mucha propiedad: “Hablar de desigualdades de desarrollo en niños desarrollados en medios diferentes no tiene nada de democráticamente escandaloso: no es sino en la medida que ellas sean detectadas y conocidas de manera precisa como se podrá pensar en las condiciones de una práctica educativa dirigida a reducirlas”.²⁸

²³ *Revolución pacífica*, ob. cit., pág. 442.

²⁴ *Ibidem*, pág. 64.

²⁵ *Ibidem*, págs. 51 y 98.

²⁶ *Revolución pacífica*, pág. 657.

²⁷ *Filosofía de la educación*, págs. 110-113.

²⁸ Michel Brossard, “Diversidad cultural y desigualdad de desarrollo”, en L. Seve, M. Verret, G. Snyders, *El fracaso escolar*, Ed. de cultura popular, México, 1979.